



Pratiques

Linguistique, littérature, didactique

175-176 | 2017

Didactiques et médiations des arts et de la littérature

Stratégies verbales et multimodales dans la médiation d'objets d'art et de culture pour les jeunes publics : le cas de la visite guidée au musée d'art et d'histoire de Saint-Denis

Verbal and multimodal strategies in the mediation of cultural and art objects for children: the case of the guided tour at the Art and History Museum in Saint-Denis

Elisa Ravazzolo



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/3696>

DOI : 10.4000/pratiques.3696

ISSN : 2425-2042

Éditeur

Centre de recherche sur les médiations (CREM)

Référence électronique

Elisa Ravazzolo, « Stratégies verbales et multimodales dans la médiation d'objets d'art et de culture pour les jeunes publics : le cas de la visite guidée au musée d'art et d'histoire de Saint-Denis », *Pratiques* [En ligne], 175-176 | 2017, mis en ligne le 22 décembre 2017, consulté le 04 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/3696> ; DOI : 10.4000/pratiques.3696

Ce document a été généré automatiquement le 4 mai 2019.

© Tous droits réservés

Stratégies verbales et multimodales dans la médiation d'objets d'art et de culture pour les jeunes publics : le cas de la visite guidée au musée d'art et d'histoire de Saint-Denis

Verbal and multimodal strategies in the mediation of cultural and art objects for children: the case of the guided tour at the Art and History Museum in Saint-Denis

Elisa Ravazzolo

Introduction

- 1 Parmi les différentes formes de médiation et de transmission du patrimoine artistico-culturel, la visite guidée constitue une expérience privilégiée de découverte active et de co-construction du savoir. Elle se caractérise par la présence humaine d'un(e) guide qui organise un parcours spécifique destiné à conférer du sens à des objets, « à partir d'un point de vue fondé principalement sur ses connaissances et la volonté de s'adapter au visiteur accueilli » (Gellereau, 2011, p. 200). Les guides – ou médiateurs –, qui orientent le regard des visiteurs et dirigent leur déplacement dans l'espace, adaptent donc leur discours sur les objets d'art et de culture à la nature spécifique de leurs publics.
- 2 Dans cette étude nous nous intéresserons en particulier aux stratégies discursives et aux ressources interactionnelles mobilisées par les médiatrices d'un musée pour favoriser l'appropriation de connaissances artistico-culturelles chez des élèves de l'école élémentaire. L'objectif de cette recherche est de montrer comment la nature spécifique du public influe sur la modalité d'explication-description des référents et détermine la

mise en œuvre d'une pédagogie qui envisage l'appréhension de l'œuvre d'art à partir du dialogue constructif, de l'expérimentation plastique et des émotions ressenties.

- 3 La médiation culturelle, envisagée du point de vue fonctionnel, comme pratique qui « vise à faire accéder un public à des œuvres (ou des savoirs) » (Davallon, 2003, p. 38) apparaît ici d'autant plus complexe qu'elle implique de très jeunes visiteurs dont les caractéristiques socioculturelles et physiques (cf. le cas des enfants atteints de déficiences visuelles) imposent une planification minutieuse du dispositif pédagogique de transmission des connaissances. Bien que cette forme de médiation reproduise certains traits propres aux situations d'enseignement scolaire, nous ne saurions ignorer la distinction fondamentale entre le rôle du médiateur qui est de faire savoir, et celui de l'enseignant qui fait apprendre en tenant compte des contraintes liées à sa profession (Caillet, 2007). Ainsi peut-on constater qu'il règne au musée une sorte de sentiment de liberté susceptible de favoriser l'ouverture d'esprit de l'enfant et d'améliorer son rapport au monde.

Présentation du corpus

- 4 L'analyse se fonde sur un corpus de données orales naturelles, constitué à partir de l'enregistrement audio et vidéo de deux visites guidées au musée d'art et d'histoire de Saint-Denis¹. Ce musée municipal, installé depuis 1981 dans un carmel du XVII^e siècle, abrite plusieurs collections comme, entre autres, le fonds Paul Éluard, réunissant des manuscrits, des éditions originales, des photographies, et des objets personnels du poète dionysien ; l'Hôtel-Dieu, ancien hôpital de Saint-Denis et son apothicairerie du XVIII^e siècle ; des peintures, sculptures et objets portant sur la Guerre de 1870 et la Commune de Paris de 1871, etc. Le musée dispose en outre d'un vaste fonds d'estampes, peintures, lithographies et dessins conservés dans ses réserves, et d'un jardin qui permet aux visiteurs, notamment non ou malvoyants, d'approcher les collections d'une manière originale, à travers un parcours tactile et olfactif capable de transformer la visite au musée en expérience sensorielle.
- 5 La première des visites enregistrées, centrée sur la découverte de l'apothicairerie et des jardins du carmel, s'adresse à un petit groupe d'enfants malvoyants de niveau CP d'une école d'Aulnay-sous-Bois (désormais VG CP). La deuxième visite, qui s'adresse aux élèves d'une école de Saint-Denis de niveau CE1 (désormais VG CE1)² est en revanche consacrée au thème du cirque, et se concentre notamment sur la description-interprétation de trois tableaux provenant des réserves du musée. Dans les deux cas, la visite guidée s'articule en deux étapes qui comportent d'un côté l'illustration des bâtiments du carmel et la présentation de quelques objets d'art ou de culture exposés au musée, et de l'autre un atelier de pratique artistique favorisant le potentiel créatif des enfants par le dessin ou le modelage en argile. Au cours de leur atelier, les enfants malvoyants sont ainsi amenés à réaliser de petits pots en argile, sur le modèle de ceux qui sont exposés au musée, et à les remplir ensuite avec des pétales et des feuilles de plantes cueillis lors de la visite du jardin. L'atelier conçu pour les élèves de CE1 prévoit en revanche la réalisation de dessins par lesquels chaque enfant est invité à exprimer librement sa propre vision du cirque.

La visite guidée : un genre interactionnel spécifique

- 6 La visite guidée est un type d'interaction orale qui se fonde sur la co-présence d'un locuteur expert, le/la guide ou médiateur/médiatrice, et d'un public, plus ou moins hétérogène, extrêmement variable d'une visite à l'autre, selon l'âge des visiteurs, leurs caractéristiques sociales, culturelles, identitaires et leur motivation. Cette interaction présente un caractère foncièrement dissymétrique et inégalitaire, dans la mesure où les rôles interactionnels et interlocutifs assumés par les participants sont étroitement liés aux statuts et savoirs de ceux-ci. Ainsi le guide/médiateur occupe-t-il une position haute par rapport aux visiteurs, en vertu de son statut professionnel et de son expertise qui lui permettent de dominer l'interaction à plusieurs niveaux : dans la gestion du temps de parole, la sélection des référents commentés au cours de la visite, l'organisation des déplacements, l'ouverture d'espaces discursifs autorisant la participation des visiteurs, etc. Or le caractère dissymétrique de cet échange peut être plus ou moins accentué selon le contexte, la personnalité ou le style du guide, et les caractéristiques des visiteurs. Ainsi les visites s'adressant à des jeunes publics présentent-elles une composante pédagogique et didactique explicitement affichée qui augmente la distance verticale alors que dans d'autres situations le caractère hiérarchique est estompé par l'activation de stratégies de rapprochement relationnel (Ravazzolo, 2012).
- 7 Dans les visites guidées analysées pour cette recherche, l'intention de « didacticité » (Moirand, 1993) devient donc prépondérante, puisqu'il s'agit pour les enfants de se familiariser avec le langage artistique et d'avoir accès aux œuvres d'art. Dans ce cas spécifique, la situation d'interaction se rapproche encore plus de la situation pédagogique ordinaire, si l'on considère en effet que les acteurs de l'institution muséale entretiennent des liens avec les établissements scolaires et bénéficient de la collaboration des enseignants dans la conception des parcours de visites et des ateliers. Parmi les caractéristiques attribuées par F. Cicurel (2011, p. 44-45) au dispositif didactique en contexte scolaire, on retrouve dans les visites destinées aux jeunes publics la présence de la dimension métalinguistique du discours (attention portée sur le lexique employé, apprentissage de mots nouveaux, définitions, etc.), des stratégies de questionnement favorisant la co-construction du discours sur les objets d'art, et l'introduction d'activités didactiques plus ou moins formalisées (par exemple, la transposition des motifs des tableaux par le mime ou le dessin, la création d'un objet sur le modèle des expôts³ du musée, etc.). Dans le type de visite guidée analysée on peut assister en outre à des interventions qui font appel au vécu pédagogique du groupe-classe. L'émergence de ce mouvement rétrospectif, très récurrent en contexte scolaire (Cicurel, 1990, p. 47), se réalise ici par l'intermédiaire de l'enseignant/e qui accompagne les élèves au musée⁴.
- 8 Bien que la visite guidée puisse être globalement considérée comme une situation interactive faiblement dialogale (Dufiet, 2012), il faut reconnaître cependant qu'elle peut comporter un degré d'interactivité variable, selon l'entité de la participation des visiteurs qui peuvent se limiter à produire des marques d'attention de nature mimo-gestuelle ou verbale, mais peuvent aussi poser des questions, formuler des commentaires, voire contribuer à la production des séquences explicatives (Ravazzolo, 2012 ; 2014). Dans les interactions s'adressant aux jeunes publics, l'interactivité constitue un indice précieux pour mesurer l'intérêt des enfants envers les thématiques abordées, leur capacité de

s'approprier les connaissances transmises, de construire empiriquement leur propre interprétation des œuvres et d'apprendre à regarder autrement les objets du musée.

- 9 Avant d'explorer les stratégies mises en place par les médiatrices, afin d'impliquer activement leurs jeunes publics dans la découverte de l'univers artistique, nous décrirons la situation d'interaction envisagée du point de vue de ses configurations participatives et de la modalité de production et régulation de la parole.
- 10 Du point de vue du cadre participatif, la visite guidée peut être globalement conçue comme une situation « monofocalisée » (Goffman, 1973, p. 105)⁵ où tous les participants concentrent leur attention visuelle et cognitive autour d'un acteur qui leur propose des clés de lecture du patrimoine. Cette situation idéale d'engagement collectif autour d'un même foyer d'attention est toutefois difficilement maintenue pendant toute la durée de la visite. Ainsi peut-on assister, de temps en temps, à la fragmentation des récepteurs en petits groupes conversationnels, surtout lorsqu'il s'agit de se déplacer d'un endroit à l'autre ou lorsque la configuration des lieux rend plus difficile la disposition des visiteurs autour du guide. La monofocalisation de cette situation d'interaction est encore plus menacée lorsque la visite s'adresse à des enfants, public dont la concentration n'est pas constante et qui exige par conséquent la mise en œuvre de procédures spécifiques pour le maintien de l'attention.
- 11 Quant à la gestion des tours de parole, on observe, dans les visites de notre corpus, le rôle prépondérant exercé par la médiatrice dont les interventions peuvent s'adresser au groupe dans son ensemble, à des sous-groupes d'élèves ou à un enfant en particulier. Comme dans l'interaction de classe, on assiste donc à des réajustements constants du format d'interlocution qui peuvent donner lieu à différentes configurations participatives. En effet, si tous les jeunes visiteurs sont en principe des participants ratifiés, certains peuvent être plus « visés » à un certain moment que les autres (Bouchard, 2005). Dans cette perspective, les formes nominales d'adresse (Kerbrat-Orecchioni, 2010) jouent un rôle crucial⁶, car elles constituent à la fois une ressource pour attirer et maintenir l'attention des enfants (voir *infra*), attribuer les tours de parole, ou définir et redéfinir les rôles interlocutifs tout au long du déroulement de l'interaction, comme on peut l'observer dans l'extrait suivant de la visite au jardin du musée⁷ :

Exemple 1.(VG CP)

M	alors ma chérie alors ça c'est on a dit une feuille et ça c'est une tige avec plein de feuilles dessus/ alors mes loulous je vous répète la consigne écoutez bien alors vous pouvez cueillir juste quelques feuilles une par une mais pas couper la tige avec plusieurs feuilles dessus d'accord/
---	---

- 12 Après avoir décrit une des plantes du jardin, la médiatrice invite ici ses jeunes visiteurs à cueillir des feuilles du végétal qui pourront être utilisées dans la réalisation d'un pot-pourri. Elle s'adresse ici d'abord explicitement à une petite fille (*ma chérie*) qui n'a pas respecté la consigne, puis elle passe rapidement à l'adresse collective (*mes loulous*) en répétant l'instruction au groupe de jeunes visiteurs dans son ensemble. Dans ce cas, le terme affectif fonctionne comme un adoucisseur du reproche.
- 13 Les interactions observées se caractérisent en outre par l'apparition de « dialogues ostensifs » (Bouchard, 2005, p. 4), c'est-à-dire d'échanges enchâssés entre la médiatrice et

un enfant particulier, qui intervient pour répondre à une question. Ces échanges présentent au minimum une structure tripartite, avec une première intervention de la médiatrice qui pose une question à la cantonade ou qui s'adresse à un enfant en particulier, la réponse de celui-ci et une intervention évaluative pouvant clore ou prolonger l'échange. Comme dans les interactions didactiques (*ibid.*, p. 8), l'évaluation de la réponse du jeune visiteur peut emprunter des formats variés, dont le plus fréquent est ici représenté par la répétition de la réponse, précédée ou suivie d'une marque d'approbation (*bravo, oui, eh ben oui, absolument, justement, très bien, tout à fait*). Dans certains cas, on peut assister à des reformulations, ou bien à des reprises formulées sur une modalité dubitative qui fonctionnent plutôt comme une sollicitation d'autocorrection, dont voici un exemple :

Exemple 2. (VG CE1)

M	alors dites-moi quels personnages nous représente cet artiste hm/ est-ce qu'il y a des personnages que vous reconnaissez facilement [...] oui ma grande
e1	moi je pense qu'y a des musiciens
M	ah est-ce qu'y a des musiciens/ tiens regarde bien/ y a un instrument de musique c'est bien vu hein/ qui/ tient l'instrument de musique/ vous l'avez reconnu quand-même/
e2	c'est le clown
M	oui/ c'est le clown/

- 14 La médiatrice rejette ici implicitement la réponse de l'élève (e1) au moyen d'une question suivie de l'exhortation à « bien regarder », puisque le personnage aperçu dans le tableau de F. Léger n'est pas un musicien mais un clown. Dans cet extrait, le changement des statuts interlocutifs est particulièrement intéressant : la médiatrice s'adresse d'abord à l'ensemble des jeunes visiteurs, elle attribue ensuite la parole à une élève qui s'autosélectionne en levant la main (*oui ma grande*), elle évalue sa réponse au début du troisième tour de parole, mais passe rapidement à l'adresse collective en fin d'intervention (*vous l'avez reconnu*).
- 15 Le format participatif de nos visites guidées est complexifié en outre par la présence de l'enseignant/e qui accompagne le groupe d'élèves et dont le rôle dans ce contexte n'est pas toujours clair. En effet, par ses interventions il/elle peut contribuer à maintenir l'attention des enfants, faire respecter des consignes, mais aussi poser des questions qui s'insèrent dans le parcours cognitif initié par la médiatrice. Ce qui pourrait parfois être interprété comme une négociation des rôles interactionnels doit en réalité être considéré en fonction de la situation spécifique : par exemple, lorsque dans l'extrait suivant l'enseignante interrompt l'énoncé définitoire de la médiatrice pour s'adresser à un élève, il ne s'agit pas de rivaliser avec elle ou de s'emparer de sa fonction de gestion de l'interaction, mais de compenser un manque d'attention :

Exemple 3. (VG CP)

M	dans notre petit jardin il y a plein de PLANTES qu'on appelle des plantes médicinales/oui ça veut dire les plantes [avec lesquelles]
E	[Paul est-ce que tu es déjà venu dans ce jardin]
e	une fois avec Darya
E	voilà alors je t'explique/ que peut-être tu l'as oublié mais au-dessous des plantes il y a le nom des plantes et dans ce jardin le nom est aussi écrit en braille
M	ah super/ Paul il apprend le braille/ bravo Paul/

- 16 Le chevauchement produit par l'enseignante est lié ici à la nécessité de récupérer l'attention d'un élève qui, au lieu d'écouter la médiatrice, s'est un peu éloigné et semble complètement perdu. La maitresse entame donc une procédure de réparation à laquelle la médiatrice se conforme immédiatement en suspendant son explication et en manifestant sa collaboration au moyen de l'énoncé complimenteur (ah super/ bravo Paul/).

Pratiques de médiation des arts pour les jeunes publics

- 17 Le discours de médiation des arts pour les jeunes publics ne saurait pas être réduit toutefois à une simple adaptation du discours expert sur l'œuvre : il se traduit plutôt dans un processus complexe qui offre une manière différente de poser le regard sur l'art. L'enfant n'est jamais un récepteur passif confiné dans un rôle de regardeur, mais il devient un acteur amené à s'approcher de l'œuvre par une démarche inductive de construction du savoir, et par son corps, à travers l'usage des mains ou de ses gestes et mouvements, dans le cadre d'activités pratiques. Ainsi le médiateur culturel peut-il amener les jeunes publics à développer leur imagination et leur créativité à travers, par exemple, la création d'un pot-pourri, la réalisation d'un dessin, ou encore par des expressions corporelles telles que le mime⁸. La sollicitation d'autres sens que la vue, comme le toucher ou l'odorat, est particulièrement exploitée avec les publics d'enfants non ou malvoyants, qui peuvent donc aussi pénétrer l'univers des arts en mobilisant le corps et l'esprit.
- 18 Si, comme nous l'avons souligné à plusieurs reprises, la visite guidée s'adressant à des jeunes publics s'apparente à l'interaction de classe, il faut reconnaître cependant qu'elle offre à l'enfant une plus grande liberté : il n'y a pas de véritable évaluation, ou du moins d'évaluation négative ; les réponses inappropriées ou incomplètes donnent lieu à des demandes implicites d'autocorrection mais ne comportent aucune sanction pour le locuteur. Dans ce contexte, l'objectif est en effet de participer, d'apprendre à ressentir devant l'objet d'art ou de culture, de réagir aux sollicitations, et d'exprimer librement sa créativité. Ce n'est pas tant la réalisation qui compte mais le fait d'avoir travaillé,

individuellement ou en groupe, pour créer quelque chose qui met en relation avec l'œuvre et représente un moyen d'appropriation de celle-ci.

Stratégies de transmission du savoir

- 19 Les visites guidées s'adressant aux enfants comportent en amont une opération plus sélective par rapport à celle qui préside aux visites des adultes : les médiateurs/ médiatrices choisissent en effet de concentrer le temps à leur disposition pour découvrir quelques objets-expôts particuliers, reliés à une thématique concertée avec l'enseignant/ e. Mais la spécificité de cette forme de discours de médiation sur les arts se manifeste essentiellement dans les stratégies de transmission du savoir mises en place par les médiateurs.
- 20 Parmi les ressources mobilisées dans les situations d'interaction analysées nous citerons d'abord l'usage de la voix et de l'intonation, qui constitue une forme d'intermédiation entre l'œuvre et l'enfant-visiteur. Comme le rappelle E. Caillet (1995, p. 187), l'accès au sens « n'est certainement pas seulement lié à ce qui se dit en tant que contenu, mais aussi à la qualité de l'intonation, au *grain de la voix*. Il faut au médiateur une voix capable d'effectuer le passage, le transport [...] ». La voix du médiateur est donc essentielle, et assume un rôle d'autant plus important qu'elle s'adresse à des enfants malvoyants. Les variations d'intonation, de timbre et d'intensité permettent, par exemple, de plonger les destinataires dans une dimension autre, qui s'éloigne du quotidien, comme dans l'extrait ci-dessous :

Exemple 4 (VG CP)

M	.h alors les enfants/ aujourd'hui je voulais vous montrer une petite pièce secrète/ oh:/ qui se cache dans notre musée\ alors elle est absolument magique/ c'est TRÈS TRÈS TRÈS beau ah et cette petite pièce alors attention/ elle se trouvait avant dans un: (.) hôpital très ancien de Saint-Denis
---	--

- 21 L'ouverture du récit de visite se fonde dans ce cas sur la construction d'un scénario qui vise à susciter la curiosité des enfants et permet le passage du réel à l'imaginaire. Le pouvoir d'évocation des mots choisis par la médiatrice mobilise la dimension du fabuleux (*pièce secrète, qui se cache, magique*) et met en évidence le caractère unique, exclusif de ce que l'on montre/voit. Faire appel à l'imaginaire signifie s'éloigner des contraintes liées à la réalité et proposer une approche insolite des objets artistiques ou culturels. Cette tendance peut être retrouvée dans la modalité parfois ludique d'introduction du référent : « on pourrait déjà essayer de deviner ce qu'il y a dans cette pièce... », « alors je vous pose une petite devinette/ il faudra trouver ce qu'on pouvait conserver dans ces pots », etc.
- 22 L'usage habile des ressources prosodiques contribue aussi à la construction de l'attention collective, activité fondamentale dans l'interaction de visite guidée. La réussite de cette étape préliminaire, indispensable pour assurer la bonne réception du discours explicatif de la médiatrice, se fonde sur un certain nombre de ressources et stratégies qui visent à attirer ou à maintenir l'attention des jeunes visiteurs :
- le regard et les gestes de pointage (de la médiatrice) qui dirigent les enfants vers l'objet-expôt ;

- au niveau prosodique, comme on l'a vu, la gestion des pauses, de l'intensité et des intonations. La réalisation d'allongements vocaliques et l'augmentation de l'intensité articulatoire permettent, par exemple, aux enfants d'améliorer leur concentration et de s'orienter progressivement vers l'objet commenté ;
 - l'usage de phatiques (*hein/*) et d'interjections (*oh/*, *attention*, *hop*, etc.) qui ponctuent le discours de la médiatrice et précèdent souvent une unité informative saillante ;
 - l'emploi fréquent de l'adjectif axiologique pour évaluer l'objet commenté ou les lieux visités (ce qui n'arrive quasiment jamais dans les visites guidées destinées aux adultes). Dans ce contexte, l'appréhension et l'interprétation de l'objet d'art ou de culture passe par sa valorisation esthétique : ainsi l'apothicairerie est-elle décrite comme une « belle salle », « une pièce très très jolie » ; les pots en céramique sont « magnifiques », les boiseries « super joli(es) », le tableau de F. Léger « / ah/ oh/ il est étonnant ».
- 23 La médiatrice recourt également à des stratégies de nature morpho-syntaxique, comme la répétition de l'adverbe et de l'adjectif qui produit un effet d'emphase (*vous allez voir beaucoup beaucoup de pots, c'est une grande grande table regarde, il y a des étagères partout partout partout sur le long des murs,...*) ou l'usage de phrases disloquées, qui insistent sur le syntagme nominal sujet (*quand l'apothicaire il préparait les médicaments..., mais pourquoi Rouault il a choisi de faire ces circassiens en noir et blanc est-ce que c'est parce que Rouault il aime pas le cirque/*).
- 24 L'emploi stratégique des formes nominales d'adresse constitue enfin l'une des ressources les plus efficaces dans la construction de l'attention collective. Ces unités linguistiques accomplissent en réalité une multitude de fonctions au sein de l'interaction : non seulement elles attirent l'attention des destinataires et interviennent dans la gestion des tours de parole ou dans la (re)définition des rôles interlocutifs, mais elles sont utilisées également pour instaurer un certain climat socioaffectif, encourager et valider les réponses des jeunes visiteurs (*c'est la lettre du cirque merci beaucoup mon grand*), ou encore pour adoucir des actes directifs et des instructions (*alors mes loulous avancez un petit peu*). Dans le contexte envisagé, les formes nominales d'adresse collectives sont les plus fréquentes, étant donné que la médiatrice n'est pas censée connaître le prénom des enfants. Ainsi peut-elle s'adresser à l'ensemble du groupe en employant un terme plus ou moins neutre (*les enfants/mes enfants*) ou affectif (*mes loulous, mes amis*). Les adresses individuelles interviennent lorsqu'il s'agit de donner la parole à un enfant particulier, valider sa réponse ou formuler un reproche. Les termes privilégiés dans ces circonstances sont toujours des termes affectifs (*mon grand, ma grande, ma chérie, ma puce*). L'emploi fréquent d'allocutifs affectifs, déterminé par l'âge des visiteurs (et, peut-être, lié aussi au sexe et au style de la médiatrice), semble répondre à la volonté d'établir une relation plus affective et maternante avec le public, ce qui permet de compenser, en partie, le caractère hiérarchique de l'interaction⁹.

Modalité d'explication de l'objet-expôt

- 25 Dans la visite guidée, l'explication constitue, comme le souligne J.-P. Dufiet (2012, p. 47), le « macro-acte discursif englobant » dans lequel s'inscrivent à la fois des énoncés spécifiques marquant une relation causale et des activités discursives telles que la description, la définition, la narration (ou l'évaluation).
- 26 Or dans les interactions destinées à des visiteurs-enfants, la modalité d'explication des objets d'art et de culture présente des spécificités qui se manifestent à la fois au niveau

linguistique et au niveau pragmatique. Plus précisément, on assiste à une activité discursive et interactionnelle qui apporte du savoir et favorise l'accès à l'objet d'art ou de culture par les enfants.

- 27 Contrairement à ce qui advient dans les visites guidées s'adressant aux adultes, dans les situations étudiées ici, les unités explicatives présentent une forte dimension dialogale, dans la mesure où la médiatrice essaie d'impliquer les enfants dans le processus explicatif en leur attribuant un rôle actif dans la production du discours. L'explication des œuvres se fonde donc essentiellement sur des séquences dialogales de type question/réponse qui enrichissent et construisent progressivement la présentation des objets-expôts.

Le questionnement

- 28 Le questionnement représente donc une stratégie massivement employée par les médiatrices afin de favoriser l'appréhension des objets montrés et l'appropriation de leur signification par les élèves. Cette démarche pédagogique inductive se fonde essentiellement sur l'utilisation de questions didactiques, type de question très fréquent en contexte scolaire, qui comporte, comme on l'a vu, au moins une structure ternaire avec l'évaluation de la réponse de la part de la médiatrice sous forme de rectification ou de validation avec reprise lexicale.
- 29 Les actes questionnants réalisés dans ce contexte répondent essentiellement aux objectifs suivants :
- 30 1) Sollicitation à participer à l'activité explicative. La médiatrice demande par exemple aux enfants de repérer ou décrire des éléments, de classer, interpréter ou comparer des objets :

Exemple 5 (VG CE1)

1		ici l'image que vous avez c'est aussi Georges Rouault sauf que voilà nous avons un
2	M	original dans le euh au musée alors et est-ce que ce tableau ici en quoi il ressemble
3		ou en quoi il est différent de celui que vous avez vu en classe/ hm/
4	e	il est différent
5	M	oui en quoi
6	e	parce qu'il y a trois personnes/ [.]et dans le tableau
7	M	[oui]
8		qu'on a vu en classe il y en avait deux/ et ils sont de trois quarts/ et là ils sont dans
9	e	plusieurs positions/
10	M	ah::/ c'est intéressant/ en tout cas c'est vrai qu'il y a euh euh est-ce qu'ils ont les
11		visages de face/ est-ce [qu'on voit bien]
12	e	[de profil]

13		de profil/ tout à fait/ et euh qu'est-ce qu'on pourrait dire justement par rapport à la
14	M	positon de leur corps/ (4s) hm/ vous les imaginez où/ ces trois clowns/ est-ce
15		qu'ils sont sur scène/
16	e	non
17	M	est-ce qu'ils sont devant les spectateurs
18	e	non
19	M	non je pense que je suis d'accord avec vous hein/ on les voit pas ils sont pas en
20		spectacle/ ils sont pas devant les spectateurs/ hm/
21	e	dans les coulisses
22		
23	M	oui/ dans les coulisses peut-être oui derrière euh est-ce qu'ils peut-être s'apprêtent
24		de sortir sur piste/ ou peut-être au contraire le spectacle est fini/ voilà ils se
25		reposent/ est-ce qu'on pourrait imaginer qu'ils discutent entre eux/ hm/

- 31 Dans cet extrait, les questions formulées par la médiatrice interrogent d'abord la capacité des enfants de mettre en relation des objets du musée avec des éléments de leur vécu pédagogique (lignes 2-3), et leur permettent ensuite de se concentrer sur les détails de l'image afin de s'engager dans l'activité descriptive (lignes 13-15, 17). Cet acheminement graduel vers l'interprétation du motif du tableau se fonde plus précisément sur l'emploi de questions orientées qui suggèrent des pistes de raisonnement possibles et apportent parfois des éléments d'information sur une modalité questionnante.
- 32 Dans la visite guidée s'adressant aux enfants malvoyants, on assiste à des séquences entièrement focalisées sur l'acte de voir, sur le repérage des référents ou de certaines parties de ceux-ci : « alors qu'est-ce que tu vois Paul ? », « est-ce que vous arrivez à distinguer un petit peu des couleurs ? », « tu arrives à distinguer la forme du pot ? », etc. Les difficultés de perception visuelle entraînent bien évidemment des stratégies de compensation qui se fondent sur l'exploitation d'autres sens, comme le toucher et l'odorat (surtout lorsqu'il s'agit de décrire les plantes du jardin) : « touchez ces petites feuilles », « elles sont douces douces les feuilles de cette plante », « sentez mon panier/ sentez-les/ ça sent bon », etc.
- 33 2) Acquisition de mots nouveaux ou d'un lexique (pseudo)-spécialisé qui se réalise par l'emploi de questions métalinguistiques sollicitant l'apport d'une définition à partir du signe :

Exemple 6 (VG CE1)

M	vous savez comment s'appelle le tableau/
e	non

M	la grande para::de/ ah oui/ le tableau s'appelle la grande parade/ est-ce que tu peux essayer de dire/ qu'est-ce que c'est qu'une parade
e	euh une parade c'est où y a tous pour dire que c'est la fin

- 34 Ou bien la recherche du mot à partir de la définition :

Exemple 7 (VG CP)

M	et comment on appelle cet endroit où on va acheter des médicaments/ vous le savez/
e	la pharmacie
M	bravo la pharmacie donc ici nous sommes dans une ancienne PHARMACIE/ de l'hôpital/ de Saint-Denis[...]sauf qu'avant ça s'appelait autrement/ ça s'appelait euh écoutez-moi c'est un mot très savant et difficile hein/ alors a- po- thi- cai- re -rie [...]

- 35 3) Prédilection à l'écoute et construction de l'attention collective. Avant d'entamer l'activité explicative, la médiatrice pose des questions préliminaires dont l'objectif est d'éveiller l'intérêt des enfants, interroger leurs goûts personnels, et préparer leur réception. Cette phase, qui constitue une sorte de remue-méninges (comparable aux séquences de pré-écoute utilisées en classe de langue), place le jeune visiteur au centre du processus explicatif en faisant ressortir sa subjectivité ou ses émotions :

Exemple 8 (VG CE1)

M	alors mes amis dites-moi est-ce que vous avez des personnages préférés dans le cirque/
e1	oui les jongleurs
M	toi tu adores les jongleurs
e2	le clown
e3	moi j'aime tout
M	tu aimes tout toi/ tous les personnages du cirque parce que ça c'est très important parce que que aujourd'hui quand vous allez regarder les œuvres et quand vous allez dessiner/ ça va être important de savoir reconnaître les différents personnages

- 36 Dans cet extrait, la question initiale de la médiatrice permet à la fois de rassurer les enfants en confortant leurs connaissances et d'anticiper les prérequis nécessaires pour participer efficacement aux activités prévues (observation des œuvres et atelier de dessin sur le cirque).
- 37 4) Développement de la compétence argumentative à travers la formulation de questions qui demandent aux enfants de justifier leurs réponses, comme dans l'extrait suivant :

Exemple 9 (VG CE1)

1		
2	M	alors donc du coup le point de vue que choisit l'artiste dans ce tableau/[...]il a représenté
3		un bout de salle avec les gradins et avec des spectateurs sur ces gradins/ et du coup à
4		vo tre avis c'est quel moment en fait dans la soirée au cirque est-ce que le spectacle
		a déjà commencé/
5	es	non
6	M	non/ pourquoi non/ comment vous le savez
7	e1	parce que les gens ils s'assoient
8	M	oui ils sont en train de s'asseoir/ [...]

- 38 Ayant obtenu une réponse minimale à sa question totale (*est-ce que le spectacle a déjà commencé/*), la médiatrice relance ses jeunes visiteurs en posant une question partielle (ligne 6) qui entraîne la production d'un énoncé explicatif justifiant leur première réponse.
- 39 Du point de vue formel, il est à signaler que la majorité des questions posées par la médiatrice sont des questions partielles, qui se cachent parfois sous les apparences de questions totales (*alors mes amis est-ce que vous avez des personnages préférés dans le cirque/*)¹⁰. L'objectif est en effet de conduire les jeunes visiteurs à s'exprimer librement, à formuler des hypothèses et à produire des segments discursifs susceptibles d'intégrer le discours de médiation sur les objets d'art et de culture.

L'activité définitoire

- 40 L'explication des objets-expôts donne lieu, entre autres, à des séquences définitoires dont l'objectif est d'une part d'éclaircir des termes pouvant être obscurs pour les enfants, d'autre part de caractériser un objet ou un élément présent dans l'environnement contextuel. Les définitions peuvent émaner de la guide-médiatrice, être sollicitées par les jeunes visiteurs ou être co-construites avec ceux-ci.
- 41 Elles peuvent apparaître dans les séquences explicatives ou bien dans des questions qui sollicitent les enfants à rechercher le mot à partir de la définition (comme on l'a vu dans les exemples précédents, 6 et 7).
- 42 Dans les visites guidées, on peut observer, en général, deux types de définitions :
- des définitions portant sur des objets, des concepts ou des phénomènes non présents dans la situation de communication, et pourvus parfois de marqueurs explicites d'autonymie (définitions *in absentia*). Dans l'extrait suivant, par exemple, la séquence définitoire sollicitée par l'enfant est signalée explicitement au moyen de l'expression verbale « ça veut dire » :

Exemple 10 (VG CE1)

M	[...]et Georges Rouault c'était quelqu'un de mélancolique on pourrait dire
---	--

e	ça veut dire quoi/
M	mélancolique ça veut dire quelqu'un qui euh qui porte un regard plutôt triste/ et pensif voilà sur la vie .h qu'il trouvait que dans la vie il y a beaucoup de choses voilà tragiques pas faciles/ et pour lui un peu les circassiens eh ben ils servent au divertissement des gens/ mais des fois/ voilà ils doivent nous faire rire mais des fois ils peuvent avoir comme on peut dire le cœur à pleurer et des fois ça peut être un métier dur c'est pas facile de tous les jours tous les jours faire rire les gens/ des fois ça peut être difficile\ mais c'est vraiment dans ses œuvres on voit aussi transparaître sa personnalité qui est une personnalité de quelqu'un comme je vous ai dit un peu mélancolique pas très optimiste voilà\

- 43 La définition de l'adjectif *mélancolique*, utilisé par la guide pour qualifier l'auteur du tableau commenté, se fonde ici à la fois sur l'emploi d'énoncés à valeur générale exploitant des relations synonymiques (*triste, pensif, pas très optimiste*) et sur des expansions définitives qui exemplifient la propriété « être mélancolique » en l'appliquant au cas particulier, à l'artiste G. Rouault (il trouvait que [...]) et pour lui un peu les circassiens eh ben [...]).

- des définitions *in praesentia*, ou définitions *ostensives* (Traverso & Ravazzolo, 2016, p. 45), qui consistent à définir et à expliquer un objet présent dans la situation de communication. Ces définitions se fondent sur la relation entre un objet rendu visible auquel la médiatrice réfère gestuellement et discursivement (le monastère, un tableau, des pots en céramique, une plante etc.), et un discours qui commente cet objet, qu'il s'agisse d'objets d'art ou d'objets culturels comme les plantes, par exemple. Ce type de définition constitue une véritable activité multimodale en ce qu'elle met en œuvre un certain nombre de ressources verbales, mais aussi gestuelles et prosodiques. En effet, dans ce cas, la définition est précédée d'une phase consacrée à la construction de la visibilité de l'objet au moyen du regard, de gestes de pointage, et encore de pauses, d'allongements vocaliques ou de répétitions qui permettent aux jeunes visiteurs de s'orienter progressivement vers l'objet commenté. Du point de vue linguistique, parmi les outils employés pour rendre visible et pertinent cet objet, on citera les marqueurs discursifs ouvrant une nouvelle séquence définitive ou explicative (*alors, et, etc.*), les formes nominales d'adresse, accompagnées de formules verbales (*regardez, on va maintenant regarder*) et de déictiques (*ici, là, celui-ci, etc.*), et une première nomination de l'objet :

M et ce dernier petit tableau ah/ oh/ il est étonnant celui-ci [...]

M alors venez on va commencer par cette plante qui est juste là/ regardez [...]

- 44 Cette étape d'entrée dans la définition peut être parfois très articulée et complexe, surtout lorsqu'il s'agit de construire la visibilité des objets pour des enfants atteints de déficiences visuelles, comme dans l'extrait suivant :

Exemple 11 (VG CP)

M	alors venez on va commencer par cette plante qui est juste là/ regardez elle a de belles feuilles/ alors arrondies/ et elles sont surtout touchez ces petites feuilles/ alors doucement [...] on dirait que c'est un velours
E1	c'est comme des cheveux qu'on caresse/

M	c'est comme des cheveux comme les cheveux ah oui ma chérie c'est vrai et comment elle s'appelle cette plante magique/
E2	sauge [E2 lit l'étiquette en braille]
M	la sauge bravo/ alors les enfants/ je voulais vous dire une petite chose par rapport à cette plante alors cette plante elle est connue depuis très longtemps et on croit qu'on l'a appelée la SAUGE/ parce que on croyait qu'elle SAUVAIT les gens on croyait que c'est une plante qui pouvait soigner toutes les maladies/ et qu'elle pouvait sauver de n'importe quelle maladie/ et c'est pour ça qu'on l'a appelée la SAU::GE alors donc on pouvait la trouver dans presque tous les médicaments de notre pharmacie ça veut dire de notre apothicaire/ alors/ mais on peut même faire de la soupe avec alors si vous avez trouvé qu'elle sent bon/ alors on peut cueillir quelques feuilles d'accord/ mes loulous/

- 45 Dans ce cas, la caractérisation du référent (la sauge) est précédée d'une séquence centrée sur la perception sensorielle de celui-ci : les jeunes visiteurs sont ainsi amenés à toucher les feuilles de la plante pour mieux en saisir la forme (feuilles arrondies) et la douceur. Ils participent donc, eux aussi, à l'activité définitoire, en s'orientant d'abord vers l'objet commenté, en le touchant pour en appréhender les propriétés morphologiques, puis en le dénommant. Une fois obtenue l'attention et la collaboration des enfants, la guide ajoute des traits définitoires encyclopédiques qui complètent la présentation de l'objet : classification (plante), origine (*très ancienne*), fonction (*elle pouvait soigner toutes les maladies*), usages culinaires.
- 46 Comme on peut l'observer à partir de ces extraits, le commentaire sur l'objet – *in praesentia* ou *in absentia* – est généralement précédé d'un acte de dénomination (Kleiber, 1984, p. 77) qui désigne l'élément extralinguistique par un nom (*name*). Dans ce contexte, l'activité dénominative permet aux jeunes visiteurs d'apprendre le nom des objets et d'acquérir un lexique spécifique :

Exemple 12 (VG CE1)

M	ici nous sommes dans un petit atelier et en fait toutes ces œuvres/ qu'on regarde aujourd'hui/ elles viennent d'une salle cachée secrète du musée qu'on appelle les RESERVES et là c'est l'endroit/ où on garde toutes les œuvres du musée [...]
---	--

- 47 La dénomination est parfois dévoilée à la fin de la séquence définitoire, en position de focalisation, ce qui permet probablement une meilleure mémorisation surtout lorsqu'il s'agit du lexique botanique :

Exemple 13 (VG CP)

M	alors juste en partant alors caressez cette petite plante [...] elle a de toutes petites feuilles et elle pique un petit peu la main quand on la touche alors c'est une plante qui pousse là dans les terres un peu arides là où il fait très très chaud mais ça sent très très très bon c'est du thym
---	---

- 48 Dans notre corpus, et dans les visites guidées en général, l'acte de définition se réalise de préférence par l'emploi d'énoncés définitoires indirects (Riegel, 1987, p. 29), qui peuvent se présenter sous forme d'énoncés copulatifs (*ibid.*), c'est-à-dire d'énoncés qui assertent l'équivalence référentielle entre l'unité lexicale à définir (*definiendum*) et la séquence définissante (*definiens*) :

Exemple 14 (VG CP)

M	ça s'appelle du romarin c'est une plante justement qu'on rajoutait aussi dans des préparations médicinales [...]
---	--

Exemple 15 (VG CE1)

M	est-ce que vous avez déjà entendu parler des MOINES (.) alors en fait ce sont des hommes et des femmes religieux qui vivent en communauté dans des maisons à part/
---	--

- 49 Il s'agit dans la plupart des cas d'une définition par inclusion (Rey-Debove, 1966, p. 91), qui mentionne d'abord la classe générale à laquelle appartient le référent et précise ensuite des propriétés spécifiques qui le distinguent des autres membres de la même classe. Dans les exemples précédents, le *definiens* comporte donc un hyperonyme (*plante, hommes et femmes*) suivi de quelques traits définitoires (la fonction pour la plante, les valeurs et le mode de vie pour les moines).
- 50 Certes, il s'agit toujours d'une définition minimale, hypo-spécifique, qui sélectionne certaines propriétés en fonction de l'objectif de la visite, et du public. Par rapport aux visites guidées s'adressant à des adultes, les définitions produites dans notre corpus présentent ainsi des procédés de simplification qui se manifestent essentiellement dans l'utilisation d'un lexique de base, facilement compréhensible (ex., *maison de la prière pour monastère*), dans les nombreuses répétitions, les reformulations et l'exemplification. Pour améliorer la compréhension de ses jeunes visiteurs, la médiatrice fait appel parfois à l'expérience directe des enfants (*alors regardez ce grand buisson/ est-ce qu'il vous rappelle un arbre que vous devez connaître très très bien*), ou aux procédés comparatifs (*elles sont douces douces les feuilles de cette plante/ on dirait que c'est un velours ; comme des cheveux qu'on caresse*).
- 51 La définition apparaît donc comme une activité orientée et contextualisée qui d'une part permet l'accès des enfants aux objets commentés, d'autre part enrichit leur compétence lexicale ou encyclopédique et favorise leur appréhension du monde.

Conclusion

- 52 Dans les visites de musée destinées aux jeunes publics, les médiatrices révèlent incessamment leur orientation visuelle, gestuelle et discursive envers les destinataires : leurs interventions sollicitent des échanges qui favorisent l'appropriation des connaissances et qui instaurent un climat de confiance et de détente essentiel à la compréhension et à l'appréciation des œuvres. L'orientation du discours envers les enfants se manifeste à plusieurs niveaux : dans la modalité d'introduction des expôts

(emploi, entre autres, de la devinette ou d'énoncés assertifs qui sollicitent la curiosité des enfants) et de leur explication ou définition, dans la fréquence des questions didactiques aux fonctions multiples, dans la mise en place de stratégies de simplification et, au niveau relationnel, dans le mode de formulation des actes directifs et l'emploi des formes nominales d'adresse. Le questionnement constitue notamment un instrument susceptible d'augmenter le degré d'interactivité de l'échange : les questions – métalinguistiques, cognitives ou référentielles – rythment en effet les étapes du processus conceptuel et permettent aux jeunes visiteurs de participer activement à la construction du discours sur les objets commentés.

Conventions de transcription

hm les émissions vocales du type « hm » sont notées selon leur transcription courante
 : notent des allongements syllabiques
 - indique la troncation d'un mot esquissé
 (.) pause inférieure à 1 seconde
 / la barre oblique indique une segmentation du flux de parole liée soit à une variation de mélodie, soit à une prise de souffle
 TRES les capitales indiquent une saillance
 [] les crochets indiquent les chevauchements de parole
 M médiatrice
 e enfant
 es plusieurs enfants (réponses chorales)
 E enseignant/e

BIBLIOGRAPHIE

- BOUCHARD, R. (2005). « Les interactions pédagogiques comme polylogues ». *Lidil* 31, p. 139-155. En ligne : <http://journals.openedition.org/lidil/150>.
- BOUCHARD, R. & RIVIÈRE, V. (2011). « Une compétence professionnelle de l'enseignant : gérer la simultanéité des interactions ». *Colloque International INRP, 16-18 mars 2011, « Le travail enseignant au XXI^e siècle. Perspectives croisées : didactiques et didactiques professionnelles »*. En ligne : <http://www.inrp.fr/archives/colloques/travail-enseignant/contrib/112.htm>.
- CAILLET, É. (1995). *À l'approche du musée. La médiation culturelle*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- CAILLET, É. (2007). *Accompagner les publics. L'exemple de l'exposition « Naissances » au Musée de l'Homme*. Paris : L'Harmattan.
- CICUREL, F. (1990). « Éléments d'un rituel communicatif dans les situations d'enseignement ». In : Dabène, L. et al., *Variations et rituels en classe de langue*. Paris : Hatier, p. 23-52.
- CICUREL, F. (2011). « De l'analyse des interactions en classe de langue à l'agir professoral : une recherche entre linguistique interactionnelle, didactique et théories de l'action ». *Pratiques* 149-150, p. 41-55. En ligne : <http://journals.openedition.org/pratiques/1693>.

- DAVALLON, J. (2003). « La médiation : la communication en procès ? ». *MEI Médiation et information* 19, p. 37-59.
- DESVALLÉES, A. (1998). « Cent quarante termes muséologiques ou petit glossaire de l'exposition ». In : De Bary, M.-O. & Tobelem, J.-M. (éds.), *Manuel de muséographie*. Biarritz : Séguier, p. 205-251.
- DUFIET, J.-P. (2012). « Les visites guidées culturelles : définition générique et caractérisation discursive ». In : Dufiet, J.-P. (éd.), *Les visites guidées. Discours, interaction, multimodalité*. Trento : Università degli Studi di Trento. Dipartimento di Studi Letterari, Linguistici e Filologici, p. 17-54.
- FRANCOLS, N. (2010). « Les formes nominales de l'adresse dans l'interaction entre maître et élèves à l'école primaire ». In : Kerbrat-Orecchioni, C. (éd.), *S'adresser à autrui. Les formes nominales d'adresse en français*. Chambéry : Éd. de l'Université de Savoie, p. 89-116.
- GELLEREAU, M. (2011). « Les médiations de la visite guidée ». In : Margarito, M.G., Hédiard, M. & Celotti, N., *La comunicazione turistica. Lingue, culture, istituzioni a confronto*. Torino : Ed. Libreria Cortina, p. 199-209.
- GOFFMAN, E. (1973) [1956]. *La mise en scène de la vie quotidienne. La présentation de soi*. Trad. de l'anglais par A. Accordo. Paris : d. de ÉMinuit.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (éd.) (2010). *S'adresser à autrui. Les formes nominales d'adresse en français*. Chambéry : Éd. de l'Université de Savoie.
- KLEIBER G. (1984). « Dénomination et relations dénominatrices ». *Langages* 76, p. 77-94. En ligne : http://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1984_num_19_76_1496.
- MOIRAND, S. (1993). « Autour de la notion de didacticité ». *Les Carnets du Cediscor* 1. En ligne : <http://journals.openedition.org/cediscor/600>.
- RAVAZZOLO, E. (2012). « Les manifestations de l'interaction entre le guide et son public en situation de visite guidée ». In : Dufiet, J.-P. (éd.), *Les visites guidées. Discours, interaction, multimodalité*. Trento : Università degli Studi di Trento, Dipartimento di Studi Letterari, Linguistici e Filologici, p. 85-119.
- RAVAZZOLO, E. (2014). « La visite guidée du jardin ethnobotanique : la transformation des objets naturels en signes culturels et verbaux ». In : Dufiet, J.-P. (éd.), *L'objet d'art et de culture à la lumière de ses médiations*. Trento : Università degli Studi di Trento, Dipartimento di Studi Letterari, Linguistici e Filologici, p. 85-109.
- REY-DEBOVE, J. (1966). « La définition lexicographique : recherches sur l'équation sémique ». *Cahiers de lexicologie* 8, 1, p. 71-94.
- RIEGEL, M. (1987). « Définition directe et indirecte dans le langage ordinaire : les énoncés définitoires copulatifs ». *Langue française* 73, p. 29-53. En ligne : http://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1987_num_73_1_6427.
- TRAVERSO, V. & RAVAZZOLO, E. (2016). « Définitions ostensives co-construites. Le cas de la visite guidée ». *Langages* 4, 204, p. 43-66.

NOTES

1. Nous remercions très chaleureusement les médiatrices culturelles L. Chastre et D. Shvaleva qui ont autorisé l'enregistrement des visites guidées à l'intérieur du musée et l'exploitation des données collectées à des fins de recherche.

2. Le premier groupe se compose de quatre enfants, le deuxième d'une vingtaine d'élèves.
3. L'expôt est « une unité élémentaire mise en exposition, quelle qu'en soit la nature et la forme, qu'il s'agisse d'une vraie chose, d'un original ou d'un substitut, d'une image ou d'un son » (Desvallées, 1998, p. 223-224).
4. Les élèves et l'enseignant/e sont en effet liés par un savoir partagé qu'ils ont construit ensemble et qu'ils exhibent au moyen de procédures conventionnelles et stéréotypées (« qui se souvient... ? », « je vous ai déjà parlé de... », « ça vous fait penser à quoi ? », « on l'a déjà vu... », etc.). Cf. l'exemple suivant extrait de notre corpus : « alors qui/ se souvient du nombre de personnages qu'il y a dans la reproduction du tableau que je vous ai proposée en classe/ ».
5. La notion de focalisation introduite par E. Goffman peut s'appliquer également aux interactions de classe. Cf. R. Bouchard et V. Rivière (2011).
6. Pour une analyse du fonctionnement des formes nominales d'adresse en contexte scolaire, voir N. Francols (2010).
7. Les conventions de transcription sont précisées à la fin de l'article. Dans les transcriptions, nous avons utilisé des prénoms fictifs, afin de protéger l'identité des mineurs.
8. La médiatrice peut par exemple inviter les enfants à imiter les postures des personnages représentés dans les peintures commentées. Cette expérience, qui permet de s'appropriier l'œuvre d'art par la prise de conscience d'un espace plastique, est très exploitée en contexte scolaire.
9. Dans les visites guidées destinées aux adultes, les FNA, dont la forme est plutôt neutre (*messieurs, mesdames, monsieur, madame*), sont peu fréquentes et semblent avoir surtout une fonction organisationnelle d'interpellation et de sélection des allocutaires, surtout lorsqu'il s'agit d'orienter leur déplacement dans l'espace et leur regard envers le référent.
10. L'analyse de la modalité de formulation des questions de notre corpus permet de constater que la plupart des questions totales et partielles sont réalisées au moyen de la tournure « est-ce que ». En particulier, les morphèmes interrogatifs privilégiés dans les questions partielles sont, par ordre de fréquence décroissante : *que* (dans la forme « qu'est-ce que »), *comment*, *lequel/ laquelle/ lesquels/ lesquelles*, *qui*, (*prép.*) + *quoi* et *pourquoi*.

RÉSUMÉS

Cet article porte sur les stratégies discursives et les ressources interactionnelles mobilisées par les médiatrices d'un musée pour favoriser l'appropriation de connaissances artistico-culturelles chez des élèves de l'école élémentaire. L'analyse, fondée sur un corpus de données orales naturelles, met en évidence comment la nature spécifique du public influe sur la modalité d'explication-description des référents et sur la sélection de pratiques favorisant l'appropriation de l'œuvre d'art. Dans ce contexte sont en effet privilégiées des stratégies pédagogiques qui valorisent l'expérience émotionnelle, le dialogue constructif et l'expérimentation plastique. L'étude montre notamment comment l'orientation du discours envers le jeune public se manifeste, au niveau linguistique et multimodal, dans la façon d'introduire les expôts, de les expliquer et de les définir, ainsi que dans la modalité de construction de la relation interpersonnelle.

This article explores the discursive and interactional resources used by the cultural mediators of a French museum in order to promote the appropriation of artistic and cultural knowledge by

pupils of primary school. The analysis, which is based on a corpus of natural oral data, shows how the specific nature of public affects the explication and description of referents as well as the selection of strategies facilitating the appropriation of the art objects. In this context, pedagogical strategies used by mediators tend to focus on emotional experience, constructive dialogue and plastic experimentation. The linguistic and multimodal features of the mediation discourse addressed to children are more specifically investigated not only in the way of introducing, explaining and defining displayed objects, but also in the way of creating interpersonal relationship.

INDEX

Keywords : cultural mediation, guided tour, multimodality, explication, definition

Mots-clés : médiation culturelle, visite guidée, multimodalité, explication, définition

AUTEUR

ELISA RAVAZZOLO

Università degli Studi di Trento, IT-38122, Italie